

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 255-276

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 28.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 04.04.2016

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN –

Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI ANLATIM ÇALIŞMALARININ SÜREÇ TEMELLİ YAZMA MODELİ ODAKLI DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Mehmet AŞIKCAN** - Gülhiz PİLTEN*

ÖZET

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri yazılı anlatımı geliştirme çalışmalarının, literatürde yer alan süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi ve yazılı anlatımın değerlendirilmesinde uygun bir araç olarak nitelendirilen öğrenci kompozisyonlarının puanlamaya yönelik uygulamalarının ve buna ek olarak öğretmenlerin halihazırda kullandıkları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) süreç temelli yazma ilkeleri göz önüne alınarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu yönüyle çalışmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak belirlenmiş ve çalışma grubunu 2.3.ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapan 37 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın amacı olarak belirtilen durumlara ilişkin verilerin toplanması amacıyla şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir; (1) Yazılı anlatım sürecine yönelik verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır; (2) Yazılı anlatım çalışmalarına ait öğrenci ürünlerine yönelik öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler incelenmiştir; (3) 1-4 Türkçe Dersi Öğretim Programı *Süreç Temelli Yazma ve Değerlendirme Modeli*'nin aşamaları göz önüne alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun, süreç temelli yazma modelinden haberdar değildir ve derslerinde yazma çalışmalarına yer vermemektedirler. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin en fazla düz anlatım yoluyla öğrencileri yazmaya güdüleme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, çalışma grubundaki

* Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihleri arasında Bartın'da gerçekleştirilen 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Necmettin Erbakan Üniversitesi. A.K. Eğitim Fakültesi, El-mek: mehmetasikcan@gmail.com

öğretmenlerin büyük çoğunluğu süreç temelli yazma aşamalarından ilki olan hazırlık aşamasını sınıf içi yazma çalışmalarını hiç gerçekleştirmemektedir. Gerçekleştiren öğretmenlerin ise gerçekleştirdikleri etkinlikler literatürde belirtilen hazırlık etkinliklerinin sadece bir bölümünü kapsamaktadır. “Konunun araştırılması”, “Amaç belirleme çalışmaları” ve “ Hedef kitleyi belirleme çalışmaları” öğretmenler tarafından gerçekleştirilmeyen önemli ve etkili çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu bir diğer süreç temelli yazma aşaması olan, taslak oluşturma aşamasını, çalışmalarında gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Bunu yanı sıra, gözden geçirip yeniden yazma aşamasını ise taslak oluşturma aşamasını yaptıran öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ve bu aşamada öğretmenle görüş alışverişinde bulunarak yeniden yazdıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun süreç temelli yazmanın düzeltme aşamasında, öğrencilerin hazırlamış oldukları metinleri kendilerine tekrar okutup hatalarını fark etmelerini sağladıkları, bir bölümünün ise kâğıtları toplayarak metinleri kendileri okuyup imla hatalarını düzelterek öğrencilerine dönüt sağladıkları görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı süreç temelli yazmanın yayınlama ve paylaşım aşamasında, öğrencilerin metinlerini sınıfa okutturmakta ve yine büyük bir çoğunluğu bu metinleri sınıf panolarına asarak diğer öğrencilerle paylaşmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Süreç temelli yazma modeli, sınıf öğretmeni, süreç-ürün değerlendirme

THE EVALUATION OF CLASSROOM TEACHERS' WRITTEN EXPRESSION IMPLEMENTATIONS IN TERMS OF PROCESS BASED WRITING MODEL

ABSTRACT

The aim of this study is evaluating the activities which are selected by teachers to develop writing expression skills of the students. The evaluating process is depend on process based writing models' principles. Another purpose of this study is evaluating the students' compositions which are qualified as a suitable tool for evaluating written expressions. The last purpose of this study is examining the curriculum of 1-4 Turkish Lesson according to process based writing principles.

The method of the study was carried out as case study which is one of the pattern of qualitative research. The study group of this study consists of 37 teachers who are working in 2nd, 3th and 4th grades. Maximum diversity sampling method was used for determining the study groups' teachers. The following procedures was carried for collecting data related the research questions: (1) Semi-structured interview form was used for collecting the data related with the understanding and practicing of teachers intended for writing expression activities; (2) Document analysis was carried out for examining the teachers' evaluation techniques; (3) Document analysis

Turkish Studies

was carried out for evaluating the curriculum of Turkish 1-4 grades according to process based writing model.

The results of this study can be summarized as below:

Most of the teachers do not have any information about process based writing model and also they have never use writing activities in their lessons. Moreover, most of the teachers use the direct expressions method for motivating students. In addition, most of the teachers have never carry out the activities of preparation stage of process based writing model. The teachers who carry out the activities of preparation have not preferred the activities of "specification of purpose" and "specification of target group" which are recommended in the related literature. Most of the teachers have not use "drafting" activities which is another step of process based writing model. The teachers who carried out the rewriting process were doing this section in drafting process according to other teachers opinions. Most of the teachers are provides an opportunity to the students to read their writings, notice their errors and correct them. A few of them read the writings themselves and give some feedbacks to the students related with misspellings. All of the teacher prefer to read the texts to the classroom as a step of publishing, and also some of the teachers prefer to hang the texts to the clipboard.

STRUCTURED ABSTRACT

Writing is a complex skill requiring prior knowledge about other language skills. Such knowledge includes knowledge of the alphabet, phonological and phonemic awareness, spelling, syllabification, capitalization, punctuation, sentence structure, sequential order, vocabulary, and initiation and maintenance of thoughts. Students should comprehend this knowledge in order to successfully complete the writing process. However, this knowledge is necessary, but not enough to be a good writer. People while writing something need to understand, control and manage the factors inhibiting their mental activity and effective writing. The process approach to writing instruction emphasizes a cycle of revision during which students draft, edit, revise, and redraft their work. In this approach, feedback from teachers or peers and the opportunity to revise written work based on this feedback are considered to be keys to students' development as writers, and the role of instruction in novice learning and appropriation of writing has become a focal concern. Teachers are to treat "the emerging text as an improbable object", with students learning to translate their readers' responses to early drafts of their work into improvement.

The research questions of this study can be summarized as below:

1. Are the principles of process based writing approach using writing activities in 2-4 grades Turkish lessons?
2. Are the principles of process based writing approach using evaluating process of students writings in 2-4 grades Turkish lessons?

Turkish Studies

3. Are the principles of process based writing approach using take place in to curriculum of Turkish 2-4 grades?

The aim of this study is evaluating the activities which are selected by teachers to develop writing expression skills of the students. The evaluating process is depend on process based writing models' principles. Another purpose of this study is evaluating the students' compositions which are qualified as a suitable tool for evaluating written expressions. The last purpose of this study is examining the curriculum of 1-4 Turkish Lesson according to process based writing principles.

The method of the study was carried out as case study which is one of the pattern of qualitative research. The study group of this study consists of 37 teachers who are working in 2nd, 3th and 4th grades. Maximum diversity sampling method was used for determining the study groups' teachers. The following procedures was carried for collecting data related the research questions: (1) Semi-structured interview form was used for collecting the data related with the understanding and practicing of teachers intended for writing expression activities; (2) Document analysis was carried out for examining the teachers' evaluation techniques; (3) Document analysis was carried out for evaluating the curriculum of Turkish 1-4 grades according to process based writing model.

The results of this study can be summarized as below:

Most of the teachers do not have any information about process based writing model and also they have never use writing activities in their lessons. Moreover, most of the teachers use the direct expression method for motivating students. In addition, most of the teachers have never carry out the activities of preparation stage of process based writing model. The teachers who carry out the activities of preparation have not preferred the activities of "specification of purpose" and "specification of target group" which are recommended in the related literature. Most of the teachers have not use "drafting" activities which is another step of process based writing model. The teachers who carried out the rewriting process were doing this section in drafting process according to other teachers opinions. Most of the teachers are provides an opportunity to the students to read their writings, notice their errors and correct them. A few of them read the writings themselves and give some feedbacks to the students related with misspellings. All of the teacher prefer to read the texts to the classroom as a step of publishing, and also some of the teachers prefer to hang the texts to the clipboard. The reading activities in Turkish curriculum are thought to be insufficient in this aspect, and although process writing is adopted, it is not put into practice with such activities as writing on the text read or a proverb giving students a list of writing rules.

The suggestions of this study are as below:

1. In-service programs should be regulated to the teachers to transfer the basic knowledge of process based writing model.
2. The process based writing activities should took place to the Turkish curriculum.

Turkish Studies

3. The research should extend to all regions of Turkey.

4. Teacher education programs should be developed to transfer the basic knowledge of process based writing model to the prospective teachers.

Keywords: Process based writing model, classroom teacher, process-product evaluation

GİRİŞ

Yazma zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir (Şahin, 2012). Bu yönüyle yazma, planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren uygulamalarla yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir (Marzano,1993). Dil bilim uzmanlarına ve eğitimcilerle göre dört temel dil becerisi içerisinde en zor gelişeni yazma becerisidir (Şahin, 2016).

Yazma sürecini tanımlamaya yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Güneş (2007) bunları model olarak adlandırır ve dört başlık altında toplar: Schmidt modeli, Van Galen modeli ve Flower ve Hayes modeli, Hayes Modeli. Bunlardan bilişsel yazma sürecini açıklayan Flower ve Hayes (1981)'in ortaya koyduğu, üç bölümden oluşan yazma modeli, aslında yazmanın üç temel unsurunu açıklayıcı niteliktedir: etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecinin kendisi. Etkinlik çevresi yazarın dışındaki tüm diğer unsurları içermektedir. Bu unsurda öncelikle sözbilimsel bir sorun ya da görev ortaya konulmalı, ardından bu sorun üzerine metin geliştirilmelidir. İkinci unsur olan yazarın uzun süreli belleğinden kastedilen, yazarın yalnızca ilgili konuya ilişkin değil aynı zamanda okuyucular ve yazma planları hakkında hâlihazırda sahip olduğu bilgidir. Üçüncü unsur ise yazma sürecinin kendisidir. Yazarın, özellikle planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme gibi temel süreçleri kontrol edebilmesini ve izleyebilmesini gerektirir.

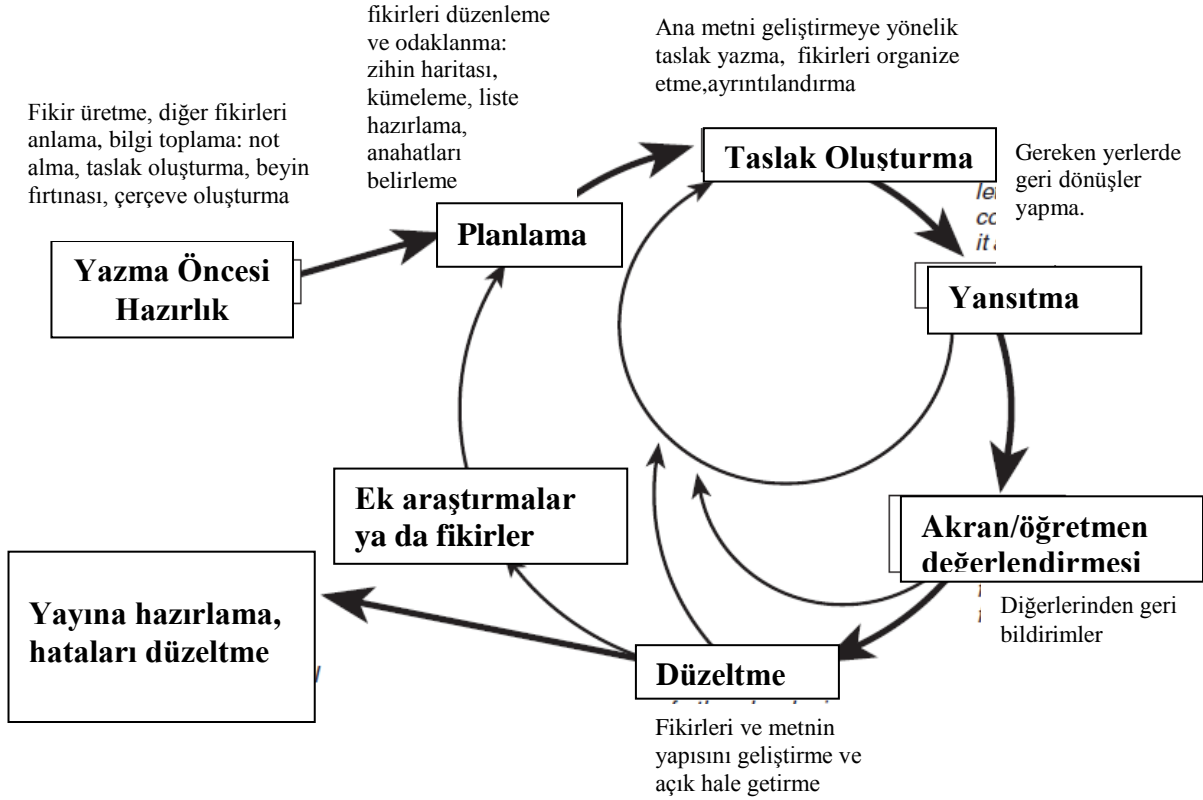
Flower ve Hayes'in (1981)'in geliştirdiği yazma yaklaşımını, yazılı ürünün, oluşum süreci içindeki boyutlarıyla ele almaktadır. Bu yaklaşımda yazılı ürünün daha iyi duruma getirilmesi için yazma süreci boyunca gerçekleştirilecek noktalara odaklanılır. Bunun için yazılı metnin niteliğini düşüren engelleyicileri ortadan kaldıracak bir anlayış geliştirilir. Yazma edinimi tüm boyutlarıyla ele alınır (Bayat, 2014).

Geleneksel yazma çalışmalarında, yazılı anlatım çalışmaları doğrusal olarak ilerler. Oysa yazma çalışmaları doğrusal ilerleme tekniği ile başarılı ürünler ortaya çıkarmaz. Başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eylemini planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlar gerekmektedir (Karatay, 2011a).

Bu anlamda, Flower ve Hayes (1981) yazma etkinliğini aşamalı süreçler biçiminde betimlemişlerdir. Bu süreçler, yazı yazmadan önce ve yazım sırasında farklı aşamaları kapsar. Bu aşamalar yazma öncesi hazırlık aşaması, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlamadır. Belirtilen aşamalar genellikle yukarıda sunulan sıra içerisinde uygulansa da, yazma sürecinde doğrusallıktan çok öğrencilerin bu aşamalar arasında gezinebileceği, bazı zamanlar ileri veya geri gidebileceği, tekrarlanan ya da spiral olarak adlandırılan bir süreç kullanmaları daha uygun olmaktadır (Onozawa, 2010).

Sürece dayalı yazma yaklaşımının aşamaları bazı kaynaklarda (Johnson, 2008; Karatay, 2011a; Simpson, 2013; Onozawa, 2010) Flower ve Hayes (1981)'in sıralamasında görünen yapıdan kısmen farklılıklar gösterse de genellikle bu aşamalar hazırlık, taslak yazma, düzeltme, gözden geçirme ve yayınlama biçiminde adlandırılmıştır (Şekil 1).

Turkish Studies



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Modeli

Şekil 1 incelendiğinde, yazma öncesi hazırlık aşamasında çeşitli etkinlikler ile öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği görülmektedir. Örnek olarak, bu aşamada kullanılabilecek olan beyin fırtınası ve serbest yazma stratejileri, öğrencinin yeni fikirler bulmasına, bilgi toplamasına, sözel olarak ifade etmediği bilgilerini aktif hale getirmesine ve düşüncelerini düzenlemesine yardımcı olur. Bu stratejilerden bazıları tek bir öğrenciye uygulanacağı gibi bazı durumlarda küçük gruplara da uygulanabilir. Taslak yazma aşaması, yazma öncesi aşamasından sonra yazılacak konunun içeriğine uygun bir dille geriye dönülmeden bir taslak oluşturacak şekilde yazma sürecini anlatır. Süreç temelli yazma aşamasında ana prensip sürecin tekrarlanabilir olmasıdır. Bu yüzden, gözden geçirme aşaması, yazılan metni yeniden görme, tekrar okuma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yazarın kendi yazısına yeniden baktığı, mesajın açıklığını kontrol ettiği, kelime seçimini ve düzenlemeyi yaptığı zamandır. Buradaki amaç metnin sadece anlam bağlamında incelenmesidir. Düzenleme aşamasında kullanılan kelimelerin doğruluğu, metne uygunluğu, doğru yazımı, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından düzeltmeler yapılır. Yayınlamada ise yazılan yazıların başkalarıyla sözlü ya da yazılı olarak paylaşıldığı aşamadır (Tompkins, 2006; Onozawa, 2010; Karatay, 2011b).

Öğrenciler tarafından oluşturulan yazma çalışmaları aracılığıyla onların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi önemli bir konudur. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşma ulaşmadıklarının belirlenmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme etkinliğinin içinde bulunması gerekir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme aşamaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır (Göçer, 2010). Geleneksel olarak yazma becerisini değerlendirme de ürüne

odaklanılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin yazma çalışmalarını değerlendirirken öğrencilerin yazıları üzerinde “harflendirme, sayısal not verme, kırmızı kalemle düzeltme, gülen yüz koyma gibi çeşitli metotlar geliştirmektedirler (Mckensie ve Tomkins,1984). Günümüzde de ülkemizde kullanılan ölçme değerlendirme faaliyetleri irdelendiğinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ya da ürünün ölçüldüğü bir sisteme sahip olduğumuz görülmektedir (Sezer, 2005).

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlardan holistik (bütüncül) puanlama, genel bir izlenim halinde yazılı bir metne/parçaya tek bir puan verilmesini kapsar. Analitik (çözümleyici) değerlendirme yönteminde ise çözümsel notlandırma öğrenci metinlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak her bir alt beceri alanı için ağırlık düzeyine göre ayrı ayrı notlandırma yapılması işidir. Bu geleneksel metotlar yazının son halini değerlendirmede etkili olurken, öğrencinin süreçte yaptıklarını göz ardı etmektedir. Ayrıca bu sistemde bireyin kendini tanıması ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasına imkân vermede yetersiz kalmaktadır (Mckensie ve Tomkins,1984; Sezer, 2005).

Son yıllarda yazılı anlatım çalışmaları ürün odaklı olmaktan süreç odaklı olmaya doğru değişim göstermektedir. Dolayısıyla süreç temelli yazma için değerlendirme süreci yukarıdakilerden farklı olarak yeniden tanımlanmalıdır. Süreç temelli yazma için değerlendirme bundan böyle sadece yazma sürecinin son basamağında olmamalı, hâlihazırda devam eden yazma sürecini bütün halinde işin içine katmalıdır.

Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrencileriyle görüş alışverişinde bulunmalı ve gözlemlmelidir. Bütünleştirilmiş değerlendirme sırasında öğretmenler, öğrencilerinin yazma esnasında yazma sürecinin her bir aşamasını (hazırlık aşaması, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama) kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymalıdır. Bunun için öğretmenlerin her bir aşama için kontrol listesi ve aşamalı puanlama anahtarı (rubrik) uygulaması gerekmektedir. (Mckensie ve Tomkins,1984).

Temel okuryazarlık becerisi, okumada olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de düzenli ve aralıksız süren yazma etkinliklerine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-4.Sınıflar) yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmış ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için etkinlikler önerilmiştir. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan öğrenciye “süreç temelli yazma”nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır (MEB, 2015). Bu noktada öğretmenlerin sınıfta süreç temelli yazma çalışmalarına yer vermeleri oldukça önemlidir.

Literatürde süreç temelli yazmanın etkililiği ve değerlendirilmesiyle ilgili pek çok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bir kısmının süreç temelli yazmanın yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucunu ortaya koyduğu belirlenmiştir (Bayat, 2014; Erdoğan ve Yangın, 2014.;Dilidüzgün, 2013; Çakır, 2003; Yılmaz ve Aklar, 2015; Ülper ve Uzun, 2009; Karatay, 2011b; Topuzkanamış, 2014). Bazı çalışmalarda ise söz konusu yazma modelinin kaygı, tutum, öz yeterlik algısı vb. öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Bayat, 2014; Erdoğan ve Yangın, 2014; Katrancı, 2015; Sever ve Memiş, 2013; Karatay, 2013). Yukarıdaki çalışmalara ek olarak bağımsız değişkenin noktalama hataları, kompozisyon yazma vb. özel yazma durumlarının oluşturduğu az da olsa çalışma bulunmakta ve süreç temelli yazmanın bu tür durumları da olumlu etkilediği sonucu karşımıza çıkmaktadır (Sever ve Memiş, 2013; Yılmaz ve Aklar, 2015). Yapılan literatür

Turkish Studies

çalışmasında yukarıda belirtilen araştırmaların çok büyük bir kısmının deneysel desende tasarlandığı ve daha çok lisans düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Literatürde süreç temelli yazma becerisi hakkında öğretmen görüşleri ve program inceleme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğunu, program inceleme çalışmalarının ise ortaokul düzeyinde olduğunu görmekteyiz (Tabak ve Göçer, 2013; Simmerman ve diğerleri, 2012; Seban, 2008).

Bu çalışmanın, ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi, bu değerlendirmenin eğitim uygulayıcıları olarak tanımlanabilecek öğretmenlerin görüşlerinden ve öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmaları sonunda öğrencilerinin ürünlerini puanlama yöntemlerinin analizlerinden faydalanılarak kapsamlı biçimde gerçekleştirilmesi ve hali hazırda kullanılmakta olan ilkökul 1-4. sınıflar Türkçe ders programının söz konusu model açısından incelenmesi yoluyla, süreç temelli yazma modelinin Türkiye'de ne ölçüde uygulandığını farklı kaynakları bir araya getirerek ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri yazılı anlatımı geliştirme çalışmalarının, literatürde yer alan süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi ve yazılı anlatımın değerlendirilmesinde uygun bir araç olarak nitelendirilen öğrenci kompozisyonlarının puanlamaya yönelik uygulamalarının ve buna ek olarak öğretmenlerin halihazırda kullandıkları 1-4 Türkçe Dersi öğretim programının süreç temelli yazma ilkeleri göz önüne alınarak incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri, ilkökul 1-4. sınıflar Türkçe derslerinde;

1. yazılı anlatım çalışmalarında kullanılmakta mıdır?
2. öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme sürecinde kullanılmakta mıdır?
3. kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programında ne ölçüde yer almaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmasını diğer yöntemlerden ayıran yönü, çeşitli konuları anlamada 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın içine girmesi ve onu derinlemesine incelemesine olanak vermesi söylenebilir (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada üzerinde çalışılan durum süreç temelli yazma modeli olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2.-3.-4. Sınıflarda görev yapmakta olan 37 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada maksimum çeşitliliği sağlamada temel alınan ölçütler şu şekildedir: Öğretmenin mesleki kıdemi, okutulan sınıf seviyesi ve mezun olunan okul.

Görüşmeler katılımcıların tamamıyla yapılırken, bunlardan tesadüfi olarak seçilen 12 kişinin yazma çalışmalarına ait öğrenci ürünlerini nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacı olarak belirtilen durumlara ilişkin verilerin toplanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar şu şekildedir: (1) Yazılı anlatım sürecine yönelik verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlan görüşme formu kullanılmış, formun boyutları Süreç Temelli Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin aşamaları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında, hazırlık, taslak yazma, düzeltme, gözden geçirme ve yayınlama aşamalarına yer verip vermediklerinin, veriyorlarsa bu aşamalarda neler yaptıklarının belirlenmesine yönelik soruları içermektedir; (2) Yazılı anlatım çalışmalarına ait öğrenci ürünlerine yönelik öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler incelenmiştir; (3) 1-4 Türkçe Dersi Öğretim Programı *Süreç Temelli Yazma ve Değerlendirme Modeli*'nin aşamaları göz önüne alınarak incelenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş, analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler literatüre dayalı olarak oluşturulmuştur. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yazılı anlatıma ilişkin ürünün değerlendirilmesinde ve 1-4 programının incelenmesinde ise doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla öğretmenlerin, öğrencilerine yazdırdıkları ve değerlendirdikleri yazılı anlatım çalışmalarının ürün ve sürece dayalı yaklaşımına göre tekrar değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Yine bu amaçla 1-4 Türkçe Dersi Programı Süreç Temelli Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin aşamaları göz önüne alınarak incelenmiştir. Burada 1.sınıf Türkçe Dersi Programında yer alan yazma öğrenme alanı yazmanın daha çok kazanım aşamasına ağırlık vermesinden dolayı araştırma kapsamına alınmamış, Türkçe Dersi Programı ile ilgili doküman analizi, 2-4.sınıflar Türkçe Dersi Programıyla sınırlı tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik: Araştırmanın geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılık) sağlamak için yazılı anlatım çalışmalarına yönelik yapılan değerlendirmelerden oluşan verilerin analizi birinci araştırmacı, görüşme formundan elde edilen verilerin analizi ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonrasında veriler el değiştirilerek tekrar analiz edilmiştir. En son aşamada araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliği (teyit edilebilirlik) kapsamında araştırmacıların rol ve sorumluluklar açık hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların rol ve sorumlulukları; araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması, verilerin toplanması, uygulamanın yürütülmesi, gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması şeklinde ifade edilebilir.

BULGULAR

Araştırma bulguları alt problemler göz önüne alınarak sunulmuştur.

1. Alt problem: Süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri, ilkokul 2-4. sınıflar Türkçe derslerinde yazılı anlatım çalışmalarında kullanılmakta mıdır?

1. Alt probleme ilişkin araştırma bulguları görüşme formunda sorulan soruların sırasına uygun olarak frekans, yüzde ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiş; bulgularda öğretmenlerin öğrencilere ait yazılı anlatım çalışmalarına yönelik yaptığı değerlendirmelerin incelenmesine ve bu değerlendirmelerden örneklere yer verilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazma çalışmalarına yer verip vermeme durumları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yazma Çalışması Gerçekleştirme Durumu

Durum	f	%
Gerçekleştiriyor	35	94,59
Gerçekleştirmiyor	2	5,41

Tablo 1 incelendiğinde araştırmancın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun derslerinde yazma çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmektedir (%94,59). Gerçekleştirmeyen öğretmenlerin neden gerçekleştirmedikleri sorusuna vermiş oldukları cevapları özetler nitelikteki bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Benim öğrencilerimin temel sorunu okuma, derslerimin büyük bir çoğunluğunu okuma çalışmalarına ayırıyorum. Bu problemi halletmeden yazmaya geçmem mümkün değil!”

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde gerçekleştirdikleri yazma çalışmalarının neler olduğu ve hangi amaçla gerçekleştirdiklerine ait veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazma Çalışmalarının Niteliği ve Amacı

Nitelik	Amaç	f	%
Dikte çalışmaları	Kelime öğretimi	4	11,43
Kompozisyon çalışmaları	Belirli gün ve haftaların öğretimi	1	2,86
	Atasözü öğretimi	2	5,71
Herhangi bir resmi hikâyeleştirme çalışmaları	Yaratıcı düşünmeyi geliştirme	5	14,29
İçerik alanının öğretimi çalışmaları	Bilgi paylaşımı	8	22,86
Yarım bırakılmış bir metnin tamamlanması çalışmaları	Metin türlerine göre metnin yapısının kavratılması - Yaratıcı düşünmeyi geliştirme	27	77,14
Anahtar kelimeleri kullanarak yazma çalışmaları	Kavram öğretimi	9	25,71

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yazma etkinliği olarak yarım bırakılmış bir metnin tamamlanması çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmektedir (%77,14). Öğretmenler belirtilen türdeki yazma çalışmalarının amacı olarak ise farklı metin türlerinin yapılarını öğrencilere fark ettirmek ve öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek olarak açıklamaktadırlar.

Tablo 2'deki diğer bir çarpıcı sonuç ise öğretmenlerin kompozisyon çalışmalarına çok az yer vermeleri ve bunları da sadece belirli gün ve haftaların ve atasözlerinin öğretimi ile sınırlı tutmalarıdır (%2,86).

Yukarıdaki değerlendirmeleri açıklayıcı nitelikteki bir öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

“Temel sıkıntımız zaman... Bu yüzden çok büyük bir çoğunluğu zaten ders kitaplarındaki etkinlikler içerisinde yer aldığı için, öğrencilerimden yarım bırakılmış hikâyeleri tamamlamalarını isterim. Böylelikle hem farklı türdeki yazılarla tanışmış olurlar, hem de zihinlerini daha iyi çalıştırıp ortaya bir ürün koyabilirler. Kompozisyon yazdırdığımda bir hatta iki dersim gidebiliyor. Bunu telafi etmek de zor oluyor.”

Öğretmenlerin süreç temelli yazma modelinden haberdar olup olmadıklarına ilişkin veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

Turkish Studies

Tablo 3. Süreç Temelli Yazma Modelinden Haberdarlık Durumu

Durum	f	%
Haberdar	5	13,51
Haberdar değil	32	86,49

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun süreç temelli yazma modelinden haberdar olmadıkları görülmektedir (%86,49). Haberdar olan öğretmenlerin bu modeli nereden öğrendiklerine dair ifadelerini özetleyici nitelikteki bazı öğretmenlerin açıklamaları ise şu şekildedir:

“Ben 4+1 süreç temelli yazma modeli gibi bir adı olan bir makale okumuştum. Oradan biliyorum ama çok ayrıntılı biçimde değil.”

“Öğrenciliğimizde öğrenmiştik. Türkçe öğretimi dersinde. Ama çok fazla uygulayamıyorum.”

Öğretmenlerin yazma çalışmalarına hazırlık niteliğinde gerçekleştirdikleri etkinliklerin, öğretmen ve öğrenci rollerine göre dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Hazırlık Aşamasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler	Etkinliklerde öğretmen ve öğrenci rollerine göre gerçekleştirilme oranları					
	Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen ve Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%
Motivasyon – Yazmaya güdüleme	13	37,14	-	-	-	-
Konu seçimi	9	27,71	2	5,7	1	2,86
Metin türünü belirleme	15	42,86	1	2,86	-	-
Temel düşünceleri belirleme ve organize etme	-	-	-	-	7	20

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin hazırlık çalışmalarına yazı çalışmalarını içerisinde çok fazla yer vermedikleri görülmektedir. Öğretmenler yazmaya hazırlık çalışması olarak daha çok “Metin türünü belirleme” (%45,71) “Öğrencileri yazmaya güdüleme” (%37,14) ve “Konunun belirlenmesi” (%37,14) çalışmalarını gerçekleştirmektedirler. “Temel düşünceleri belirleme ve organize etme çalışmaları” ise diğerlerine göre çok daha az tercih edilen diğer bir etkinlik türü olarak değerlendirilebilir (%20). Bu bulgulara ek olarak öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları hazırlık çalışmalarının tamamında çok büyük bir çoğunlukla kendi kararlarını uyguladıkları, öğrencilerin bu süreçte etkin olmalarına izin vermedikleri belirlenmiştir.

Yukarıdaki bulguları açıklayıcı nitelikteki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Yazma çalışmasına hazırlık olarak öncelikle metnin türünü belirlemek gerekir. Ben önceden belirlediğim konunun durumuna göre ne türde bir yazı yazacaklarını tespit ederim. Her konu için daha uygun bir tür belirlemek bunun en önemli aşaması bence...”

“Konuyu seçtikten sonra yazacağımız türle ilgili dikkat etmemiz gereken şeyler hakkında bilgilendirme yapıyorum. Hikâye ise giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluşturacak biçimde yazmalarını, şiir ise son kelimelerin birbirleriyle uyum içinde olması gibi...”

“Konuyu bir çemberin içine yazıp; kenarına konu ile ilgili akıllarına ne gelirse yazmalarını istiyorum. Daha sonra yazdıklarının içinde seçim yaparak şiir ve hikâyelerinin şekillendirmelerini istiyorum.”

Öğretmenlerin yazma çalışmalarına hazırlık aşamasında kullandıkları öğretim yöntem-tekniklerine ve kullanım amaçlarına ait elde edilen veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

Turkish Studies

Tablo 5. Hazırlık Aşamasında Kullanılan Öğretim Yöntem-Teknikleri ve Amaçlar

Bu aşamada kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri	Amaç	f	%
Düz anlatım	Yazmaya güdüleme	13	37,14
Beyin Fırtınası	Konu seçimi -	7	20
Soru-cevap	Temel düşünceleri	3	8,57
Listeleme	belirleme ve organize	5	12,29
Kavram Haritası	etme	1	2,86

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla gerçekleştirdikleri yöntemin düz anlatım yoluyla öğrencileri yazmaya güdüleme olduğu görülmektedir (%37,14). Bunun dışında öğretmenlerin daha çok konuya ilişkin temel düşünceleri belirleme ve organize etme amacıyla “Beyin Fırtınası” (%20), “Listeleme” (%12,29), “Soru-cevap” (%8,57) ve “Kavram Haritası” (%2,86) yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

Bu bulguları destekleyici nitelikteki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Yazmaya başlamadan önce öğrencilere özellikle konunun ne kadar önemli olduğuna dair açıklamalar yaparım. Dolayısıyla yazacakları yazının da çok önemli olduğunu belirtirim. Buna ek olarak yazılarının türüne göre nelere dikkat ederlerse yazılarının daha etkili olabileceğini belirtirim.”

“Mutlaka beyin fırtınası yaptırırım gelen cevapların listesini ya da anahtar kelimelerini tahtaya yazarım. Böylece yazının kapsamı ortak akıl sayesinde daha genişler.”

Öğretmenlerin yazma sürecinde taslak oluşturma aşaması için gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Taslak Oluşturma Aşamasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler		f	%
Motivasyon	Bu aşamanın son çalışma olmadığı, başlangıç aşaması olduğu hata yapabilecekleri vb.	1	2,86
Bilgilendirme	Yazdıklarına yeni fikirler ekleyebilecekleri	1	2,86
Gözden geçirme	Yazı Türü	2	5,72
Yazma-yeniden yazma		2	5,72

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda olup yazma çalışmalarını yaptıklarını ifade eden 35 öğretmenden yalnızca 2 tanesinin (%5,72) taslak oluşturma çalışmaları gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu öğretmenlerden yalnızca biri bu aşamada öğrencilerine aşamanın son çalışma olmadığını, hata yapabileceklerini belirterek onları motive etmekte (%2,86) ve yazdıklarına yeni fikirler ekleyebilecekleri şeklinde bilgilendirme yapmaktadır (%2,86). Buna ek olarak da her iki öğretmenin de öğrencilerinin yazdıkları taslakları yazı türünün uygunluğu bakımından gözden geçirmelerini ve yeniden yazma fırsatı verdikleri belirlenmiştir.

Taslak oluşturma aşamasını gerçekleştiren öğretmenlerden birinin ifadelerinden bazıları şu şekildedir.

“Ben öğrencilerimin bu aşamada öğrendiklerini düşünüyorum. Bu amaçla öncelikle cesaretlendiririm. Akıllarına geleni yazmalarını, nasılsa düzeltme şanslarının olduğunu, sonradan akıllarına geleni ekleyebileceklerini vb. söylerim. Öğrencilerim hazır oluncaya kadar yazabilirler.”

Taslak oluşturma aşamasını gerçekleştirmediklerini belirten bazı öğretmenlerin ise gerekçeli ifadeleri şu şekilde sıralanabilir.

“Genelde taslak oluşturabilecek zamanımız olmuyor.”

“Yazılarında henüz taslak oluşturup, sonradan düzenleme gibi bir becerileri yok. Düşündüklerini hemen yazıyorlar.”

“Kompozisyon türü çalışmalara yer veremediğim için taslak fırsatı verememekteyim.”

“Yazılı bir taslak oluşturmuycudum ama belirli bir sınıftan sonra önemli olduğunu düşünüyorum. Bundan sonra uygulayacağım.”

Öğretmenlerin yazma çalışmalarının gözden geçirerek yazma aşamasında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Gözden Geçirerek Yazma Aşamasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler	f	%
Oluşturduğu taslağı yeniden okurlar.	2	5,72
Yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşırlar.	1	2,86
Öğretmenle görüş alışverişinde bulunurlar.	16	45,71
Aldıkları dönütler doğrultusunda tekrar yazarlar.	17	48,57

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin gözden geçirerek yazma aşamasını daha çok öğrencilerin yazdıklarını, yazma süreci içerisinde öğretmene göstermesi (%45,71) ve aldıkları dönütler doğrultusunda tekrar yazmaları (%48,57) olarak algıladıkları görülmektedir. Bu algıyı açıklayıcı nitelikteki bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler yazım aşamasında sıklıkla ürünlerini gösterirler. Yazım hataları, anlatım bozuklukları, noktalama işaretleri, şirse son kelimelerin uyumları, düz yazı ise giriş gelişme, sonuç bölümlerinin olup olmadığı, paragraf yapıp yapmadığı, genel anlatım yönünden bir bozukluk veya uyum sıkıntısı olup olmadığı vb. gibi yönlerden dönütler veriyorum. Dönütleri genellikle sözlü olarak yapıyorum.”

Buna ek olarak öğretmenlerden çok azının bu aşamada öğrencilerinin oluşturdukları taslağı yeniden okumalarına (%5,72) ve/veya yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşmalarına (%2,86) imkân sağladıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin zaten öğrencilerinden taslak oluşturmalarını isteyen öğretmenler oldukları araştırmanın diğer bir bulgusudur. Gözden geçirerek yazma aşamasını gerçekleştiren bir öğretmenin bu konudaki ifadeleri diğerinin düşüncelerini de açıklayıcı niteliktedir:

“Öğrenciler oluşturdukları taslağı önce kendi kendilerine sessiz biçimde okurlar, sonra en azından bir kaçından sınıfta okumasını isterim. Diğerleri de eleştirilerde bulunurlar. Böylece hem birkaç tanesinin yazısı özel olarak eleştirilir, hem de diğerleri bu eleştirilerden ders çıkararak kendi yazılarında düzeltme yapabilirler. Sonra herkes yazıyla ilgili çıkardığı derse göre yazısını tekrar eder.”

Öğretmenlerin yazma çalışmalarının düzeltme aşamasında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Düzeltme Aşamasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler	f	%
Kendisine tekrar okutup yanlışlarını kendilerine düzeltme etkinliği	20	57,14
Öğretmenin okuması imla hatalarının belirlenmesi	17	48,57

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yazma çalışmalarında düzeltme amacıyla öğrencilerin hazırlamış oldukları metinleri kendilerine tekrar okutup hatalarını fark etmelerini sağlama yolunu tercih ettikleri görülmektedir (%57,14). Bir bölümü ise kâğıtları toplayarak metinleri kendileri okuyup imla hatalarını düzelterek öğrencilerine dönüt sağladıkları belirlenmiştir (%48,57).

Turkish Studies

Seçilen öğrenci metinlerinin sınıfa gösterilmesi, belirgin yanlışlıkların üzerinde tek tek durulması, bu uygulama sırasında öğrencilerin ortak yanlışları üzerinde daha çok vakit harcanması, öğrencilerden alınan kâğıtların yine öğrencilere rastgele dağıtılması, herkesin kendisine verilen kâğıttaki yazım ve dil bilgisi yanlışlarını bulmaları, sonra kâğıtların sahiplerine tekrar dağıtılması ve herkesin kendi kâğıdında arkadaşının bulduğu yanlışları incelemesi vb. literatürde sıklıkla vurgulanan uygulamaların ise öğretmenler tarafından gerçekleştirilmediği görülmüştür.

Yukarıdaki bulguları destekleyici nitelikte bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Her zaman bu imkânı veririm. Eğer çocukta gayretliyse ona destek olurum. Yanlışlarını kendisinin okuyarak bulması benim için önemli...”

“Öğrencilerin çalışmalarına daha çok yazım, imla ve noktalama ile ilgili düzeltme dönütleri verip yanlışlıklarını düzeltmelerini bekliyorum.”

“Defterlerini toplayıp, yazı inceleme kurallarına göre inceliyorum. Örneğin: Bu gün okula | da gitti. Tekrar yazmalarını istiyorum.”

Öğretmenlerin yazma çalışmalarının yayımlama ve paylaşma aşamasında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yayımlama ve Paylaşma Aşamasında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu aşamada gerçekleştirilen etkinlikler	f	%
Sınıfa okuma	35	100
Sınıf panolarında sergileme	31	88,57
Okul - sınıf gazetesinde yayımlama	1	2,86
Drama haline dönüştürme	2	5,72
Mektup olarak gönderme	1	2,86

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının öğrencilerin metinlerini sınıfa okutturdukları görülmektedir. Yine büyük bir çoğunluğunun bu metinleri sınıf panolarına asmak yoluyla diğerleri ile paylaşmayı tercih ettikleri görülmüştür (%88,57). “Okul - sınıf gazetesinde yayımlama” (%2,86), “Drama haline dönüştürme” (%5,72), “Mektup olarak gönderme” (%2,86) etkinliklerinin ise çok az da olsa öğretmenlerin tercih ettikleri paylaşma etkinlikleri olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki bulguları destekleyici nitelikte bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir.

“Yazılarını yazdıktan sonra masama çağırıp hatalarını yazıyı, birlikte okuyarak düzelttikten sonra, tahtada arkadaşlarına okuyorlar.”

“Yazılı anlatım çalışmalarını öğrencinin kendisine okuturum. Verilen yönergelere uygunsa arkadaşlarına alkışlattırır ve panoda sergilerim.”

“Sınıfta tahta önünde okumalarını istiyorum genellikle, Tebrik kartı yapmıştım birkaç kez, sevdiklerine postalamışlardı.”

2. Alt problem: Süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri, ilkökul 2-4. sınıflar Türkçe derslerinde öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme sürecinde kullanılmakta mıdır?

Bu alt problemin cevaplanması için öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları yazma etkinliklerinin ürünü olan öğrenci kompozisyonlarını değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmede kullandıkları kriterlerin neler olduğuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarına Yönelik Değerlendirme Kriterleri

Kriterler	f	%
Biçimsel		
Boşluk		
Kelime arası	1	2,63
Cümle arası	2	5,26
Paragraf başı	1	2,63
Yazı		
Okunaklılık	6	15,79
Düzen		
Kılavuz çizgilere dikkat etme	2	5,26
Dil ve Anlatım		
Paragraf geliştirme		
Giriş	1	2,63
Gelişme	1	2,63
Sonuç	1	2,63
Dil bilgisi kuralları	3	7,89
Kelimelerin yerinde ve doğru kullanımı	2	5,26
Yazım ve Noktalama		
Yazım kuralları		
Büyük harf-küçük harf	2	5,26
Yazım hatası	8	21,05
Noktalama işaretleri	8	21,05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken öğretmenlerinin çoğunluğu yazım ve noktalamaya (% 47,36) ve sonra da biçimsel görünüme (%31,57) dikkat ederken; kalan kısmının da dil ve anlatıma (% 21,04) dikkat ettikleri saptanmıştır.

Tablo 10'a göre "yazım ve noktalama" kategorisinde öğretmenleri yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken en çok yazım hatalarını (% 21,05) ve noktalama işaretlerini (% 21,05) göz önünde bulundurdıkları; en az büyük ve küçük harf yazımını (% 5,26) göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. "Biçimsel görünüm" kategorisinde öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken en çok yazı okunaklılığını (% 15,79) göz önünde bulundurdıkları görülürken; sonra önem derecesi azalarak sırasıyla kılavuz çizgilerine dikkat etme (% 5,26), cümleler arası boşluk (% 5,26), kelimeler arası boşluk (%2,63) ve paragraf başlarında boşluk (%2,63) bırakmayı göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. "Dil ve anlatım" kategorisinde ise öğretmenleri yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken en çok dil bilgisi kurallarını (% 7,89) göz önünde bulundurdıkları görülürken; sonra önem derecesi azalarak sırasıyla kelimelerin yerinde ve doğru kullanımı (% 5,26), giriş bölümünde (% 2,63), gelişme bölümünde (% 2,63) ve sonuç bölümünde (% 2,63) paragraf geliştirilmesini göz önünde bulundurdıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci kompozisyonlarına ait değerlendirmelerini geri bildirim amacıyla kullanıp kullanmadıklarına ve Puanlama/Derecelendirme yapıp yapmadıklarına, yapıyorlarsa ne şekilde yaptıklarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Geri Dönüt Verme ve Puanlama/Derecelendirme

Kriter	f	%
Geri dönüt		
Var	6	50,00
Yok	6	50,00
Puanlama/Derecelendirme		
Sözel	2	16,67
Sayısal	3	25,00
Yok	7	58,33

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yarısının (% 50) yazılı anlatım çalışmalarına geri dönüt verdiği anlaşılırken, yarısının da (% 50) geri dönüt vermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca aynı tabloda yazılı anlatım çalışmalarına sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının (% 58,33) puanlama/derecelendirme yapmadığı görülürken, kalan kısmının (% 41,67) puanlama yaptığı görülmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarına sınıf öğretmenlerinin bir kısmının (% 25,00) sayısal puanlama/derecelendirme yaptığı, kalan kısmının da (% 16,67) sözel olarak puanlama/derecelendirme yaptığı görülmektedir.

3. Alt problem: Süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri, ilkokul 2-4. sınıflar Türkçe derslerinde kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programında ne ölçüde yer almaktadır?

3. Alt probleme ilişkin bulguların elde edilmesi sürecinde ilkokul 2/4. sınıf Türkçe ders programı süreç temelli yazma modelinin temel ilkeleri odaklı incelenmiş ve Tablo 12'de sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12. Türkçe ders programında yer verilen süreç temelli yazma modeli etkinlikleri

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Yazma Öncesi Hazırlık	f	f	f	f
Yazmaya güdüleme/ön bilgileri harekete geçirme	33	26	32	91
Konu seçimi	63	62	81	206
Amaç belirleme	-	34	32	66
Hedef kitleyi belirleme	3	3	4	10
Metin türünü belirleme	52	56	72	180
Temel düşünceleri belirleme ve organize etme	16	17	17	50
Konunun araştırılması	3	7	17	27
Taslak Oluşturma				
Fikir ekleme ve çıkarma	-	-	-	
Amaç, hedef kitle ve yazı türünü tekrar gözden geçirme	-	-	-	
Yazma, tekrar yazma	-	-	-	
Gözden Geçirerek Yazma				
Taslakların yeniden okunması	-	-	-	
Yazıların sınıf arkadaşları veya gruplarla paylaşılması	-	-	2	2
Öğretmenle görüş alışverişinde bulunulması	4	2	18	24
Alınan dönütler doğrultusunda yeniden yazma	-	-	-	
Düzenleme				
Yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etme,	-	-	-	
Düzeltilici okuma yapıp yanlışları belirleme	-	-	-	
Yanlışları düzeltme	-	-	-	
Yayımlama ve Paylaşım				
Sözel paylaşım veya küçük kitapçıklar oluşturma	7	1	15	23
Mektup arkadaşına/dergiye gönderme	1	-	-	1

Turkish Studies

Drama haline dönüştürme	1	2	1	4
Sınıf içi paylaşım	2	4	8	14
Duvar/sınıf gazetesi	-	-	2	2
Sergileme (sınıf panosu)	1	1	1	3
Dergi oluşturma	-	1	-	1

Tablo 12'ye göre Türkçe 2-3-4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (TDÖKK) yazma çalışmalarıyla ilgili hazırlanan etkinlik ve yönergeler süreç temelli yazma modeli aşamalarına yönelik incelendiğinde çoğunluğu *yazma öncesi hazırlık aşamasına* (f_{2.SINIF}: 170; f_{3.SINIF}: 195; f_{4.SINIF}: 255), daha azı *yayımlama ve paylaşım aşamasına* (f_{2.SINIF}: 12; f_{3.SINIF}: 9; f_{4.SINIF}: 27) en azının ise *gözden geçirerek yazma aşamasına* (f_{2.SINIF}: 4; f_{3.SINIF}: 2; f_{4.SINIF}: 20) yer verildiği görülmektedir. Hazırlanan etkinlik ve yönergelerde *taslak oluşturma* ve *düzenleme aşamasına* hiç yer verilmemiştir.

Tablo 12 incelendiğinde TDÖKK'lerde yer alan etkinlik ve yönergeler tüm sınıf seviyeleri birlikte değerlendirildiğinde, yazma öncesi hazırlık aşaması etkinliklerinin çoğunluğunun *konu seçimine* (f: 206), en azının da *hedef kitleyi belirlemeye* (f:10) yönelik hazırlıklar olduğu görülmektedir. Azalan sırayla *metin türünü belirleme* (f: 180), *yazmaya güdüleme/ön bilgileri harekete geçirme* (f: 91), *amaç belirleme* (f: 66), *temel düşünceleri belirleme ve organize etme* (f:50), *konunun araştırılmasına* (f: 27) yönelik etkinlik ve yönergeler yer verilmiştir. Bu verilere ek olarak hazırlık aşamasında *Amaç belirlemeye* ilişkin 2. Sınıf TDÖKK'de herhangi bir etkinlik ve/veya yönergeye rastlanılmamıştır.

Tablo 12 incelendiğinde TDÖKK'lerde yer alan etkinlik ve yönergelerin yayımlama ve paylaşım aşamasında çoğunluğu *sözel paylaşım veya küçük kitapçıklar oluşturmaya* f_{2.SINIF}: 7; f_{3.SINIF}: 1; f_{4.SINIF}: 15), en azının da *mektup arkadaşına/dergiye gönderme ve dergi oluşturmaya* f_{2.SINIF}: 1; f_{3.SINIF}: 0; f_{4.SINIF}: 00) yönelik hazırlandığı görülmektedir. Azalan sırayla *sınıf içi paylaşım* f_{2.SINIF}: 2; f_{3.SINIF}: 4; f_{4.SINIF}: 8), *drama haline dönüştürme* (f_{2.SINIF}: 1; f_{3.SINIF}: 2; f_{4.SINIF}: 1), *sergileme (sınıf içi)* (f_{2.SINIF}: 1; f_{3.SINIF}: 1; f_{4.SINIF}: 1) ve *duvar/sınıf gazetesine* yönelik etkinlik ve yönergeler yer verilmiştir (f_{2.SINIF}: 0; f_{3.SINIF}: 0; f_{4.SINIF}: 2). *Mektup arkadaşına/dergiye göndermeye* ilişkin sadece 2. Sınıf TDÖKK'de, *dergi oluşturmaya* ilişkin sadece 3. Sınıf TDÖKK'de ve *duvar/sınıf gazetesine* ilişkin sadece 4. Sınıf TDÖKK'de etkinlik ve yönergeler bulunmaktadır.

Yine Tablo 12 incelendiğinde TDÖKK'lerde yer alan etkinlik ve yönergelerin gözden geçirerek yazma aşamasında sadece *öğretmenle görüş alışverişinde bulunulması* (f_{2.SINIF}: 4; f_{3.SINIF}: 2; f_{4.SINIF}: 18), ve *yazıların sınıf arkadaşları veya gruplarla paylaşılmasına* (f_{2.SINIF}: 0; f_{3.SINIF}: 0; f_{4.SINIF}: 2) yönelik hazırlandığı görülmektedir. Bu aşamada *taslakların yeniden okunması* ve *alınan dönütler doğrultusunda yeniden yazmaya* yönelik etkinlik ve yönergeler bulunmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir çoğunluğunu derslerinde yazma çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Yazma çalışması yapan öğretmenlerinin çoğunluğu yazma etkinliği olarak yarım bırakılmış bir metnin tamamlanması çalışmalarını uygulamaktadırlar. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri kompozisyon çalışmalarına çok az yer vermekte ve bunları da sadece belirli gün ve haftaların ve atasözlerinin öğretimi ile sınırlı tutmaktadırlar.

2. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu süreç temelli yazma modelinden haberdar değildirler. Öğretmenler hazırlık çalışmalarına yazı çalışmaları içerisinde çok az yer vermektedirler. Öğretmenler yazmaya hazırlık çalışması olarak daha çok “Metin türünü belirleme” “Öğrencileri yazmaya güdüleme” ve “Konunun belirlenmesi” çalışmalarını

Turkish Studies

gerçekleştirmektedirler. “Temel düşünceleri belirleme ve organize etme çalışmaları” ise diğerlerine göre çok daha az tercih edilen diğer bir etkinlik türüdür. Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları hazırlık çalışmalarının tamamında çok büyük bir çoğunlukla kendi kararlarını uygulamakta ve öğrencilerin bu süreçte etkin olmalarına izin vermemektedirler.

Yapılan araştırmalar, yazma sürecinde hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Tekşan, 2001). Hazırlık aşamasının süreçteki etkisine dikkat çeken Murray (1982), yazmaya ayrılan zamanın %70’inin bu aşamaya harcanması gerektiğini düşünmektedir (Akt. Akyol, 2006). Oysaki Tablo 4 deki veriler araştırmancının çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yazma çalışmalarına hazırlık sürecine yeterli önemi vermediklerini göstermektedir. Yazma çalışması yaptığını belirten öğretmenlerin bir bölümü hazırlık çalışmalarını hiç gerçekleştirmemektedir. Gerçekleştiren öğretmenlerin ise gerçekleştirdikleri etkinlikler literatürde belirtilen hazırlık etkinliklerinin sadece bir bölümünü kapsamaktadır. “Konunun araştırılması”, “Amaç belirleme çalışmaları” ve “Hedef kitleyi belirleme çalışmaları” öğretmenler tarafından gerçekleştirilmeyen önemli ve etkili çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

3. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, en fazla düz anlatım yoluyla öğrencileri yazmaya güdüleme yöntemini gerçekleştirmektedirler. Bunun dışında öğretmenler daha çok konuya ilişkin temel düşünceleri belirleme ve organize etme amacıyla “Beyin Fırtınası”, “Listeleme”, “Soru-cevap” ve “Kavram Haritası” yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Literatürde iki tür hazırlık çalışmasından bahsedilmektedir. Bunlardan kısa süreli ön hazırlıkta, yazmadan hemen önce yapılabilecek en fazla beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilecek, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalara; uzun süreli ön hazırlıkta ise, öğrencilerin kelime, cümle, paragraf, plan, başlık, konu, noktalama işaretleri, imla kuralları, şekil vb. problemlerini giderici, kavratıcı ve pekiştirici çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tekşan, 2001). Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının amacı; öğrencinin aklına bir şey gelmiyor demesinin önüne geçmek, hayal gücünü harekete geçirerek düşüncelerini kolay bir şekilde ifade etmesini sağlayabilmektedir. Araştırmancının çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin çalışmalarının daha çok kısa süreli hazırlık çalışmaları olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin hazırlık çalışmalarında kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Literatürde vurgulanan hazırlık çalışmalarından, “Örnek metinlerden hareket etme”, “Resimleri kullanma”, “5N1K”, “Serbest yazma”, “Çağrışımlı yazma”, vb. çalışmalar öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Kapka ve Oberman, 2001 ve Reimer, 2001; Güner, 2004; Anılan, 2005; İnal, 2008; Coşkun: 2009; Göçer, 2010; Karatay: 2011a)

4. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu taslak oluşturma çalışmaları gerçekleştirmemektedirler. Taslak oluşturma yapan sadece bir öğretmen bu aşamada öğrencilerine aşamanın son çalışma olmadığını, hata yapabileceklerini belirterek onları motive etmekte ve yazdıklarına yeni fikirler ekleyebilecekleri şeklinde bilgilendirme yapmaktadır. Öğretmenlerden çok azı öğrencilerinin yazdıkları taslakları yazı türünün uygunluğu bakımından gözden geçirmelerini ve yeniden yazma fırsatı verdikleri belirlenmiştir.

Taslak aşaması, öğrencilerin düşündüklerinin gelişigüzel kâğıda aktardığı aşamadır (Cavkaytar, 2010). Yazının içeriğini oluşturan; hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar arasındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır, gereksiz ayrıntılar çıkarılır (Karatay, 2011a). Yukarıdaki ifadeler değerlendirildiğinde taslak aşaması, süreç temelli yazma modelinin, sürece vurgu yapması nedeniyle en önemli aşamalarından biri olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin %94,38’inin bu aşamaya ilişkin hiçbir etkinlikte bulunmaması

Turkish Studies

durumu, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin uygulamalarının süreç temelli yazma modeliyle uyumlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Taslak oluşturma etkinliği yapan iki öğretmenin gerçekleştirdikleri etkinlikler ise literatürde belirtilen taslak aşamasında gerçekleştirilebilecek etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Yalnızca taslağın sadece yazı türü bakımından gözden geçirilmesi, yazının amacının ve hedef kitlenin sorgulanmaması ve taslak oluşturmada noktalama işaretlerinin önemli olmadığı, kısaltma, işaret vb. araçların kullanılabilmesi yönünde bilgilendirilme yapılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

5. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında gözden geçirerek yazma aşaması daha çok öğrencilerin yazdıklarını, yazma süreci içerisinde öğretmene göstererek ve aldıkları dönütler doğrultusunda tekrar yazarak gerçekleşmektedir. Bu aşamada öğretmenlerden çok azı öğrencilerinin oluşturdukları taslağı yeniden okumalarına ve/veya yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşmalarına imkan sağlamaktadırlar. Bu öğretmenlerin zaten öğrencilerinden taslak oluşturmalarını isteyen öğretmenler oldukları araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okuması, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğinin yeniden düzenlenmesini içerir (Cavkaytar, 2010). Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin yukarıda belirtilen anlamda bir gözden geçirerek yazma etkinliği gerçekleştirmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun süreç temelli yazma modeline göre yazma çalışması yaptırmadıkları söylenebilir.

6. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarında düzeltme amacıyla öğrencilerin hazırlamış oldukları metinleri kendilerine tekrar okutup hatalarını fark etmelerini sağlamaktadırlar. Bir bölümü ise kâğıtları toplayarak metinleri kendileri okuyup imla hatalarını düzelterek öğrencilerine dönüt sağlamaktadır.

Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşırlarken, düzeltme aşamasında yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır (Cavkaytar, 2010). Düzeltme aşamasında yazım ve dilbilgisi kuralları, sayfa düzeni vb. gibi yazıdaki mekanik unsurlar dikkate alınmaktadır. Düzeltme aşamasında yapılan yazım kuralları eğitimi bağımsız yapılan eğitimden daha etkili olmaktadır (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996 ve Weaver, 1996, akt. Akyol, 2006). Bu anlamda öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları düzeltme çalışmalarının amacı literatürde belirtilen amaçlarla benzerlik göstermekle birlikte, gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri düzeltme etkinlikleri literatürde ortaya konulan etkinlik türleri ile çok fazla uyumlu değildir.

7. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin metinlerini sınıfa okutturmakta ve yine büyük bir çoğunluğu bu metinleri sınıf panolarına asarak diğer öğrencilerle paylaşmaktadırlar. Öğretmenler çok az da olsa paylaşma etkinliği olarak “Okul - sınıf gazetesinde yayımlama” “Drama haline dönüştürme” “Mektup olarak gönderme” etkinliklerini tercih etmektedirler.

Yazma çalışmalarının sözlü olarak sunumu bu çalışma bulgularında da literatürde de en öncelikli yayımlama ve paylaşma aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine sınıf ve okul panolarında bunların sergilenmesi etkin ve ekonomik bir paylaşım yöntemi olarak değerlendirilebilir.

8. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken yazım ve noktalamayı ve sonra da biçimsel görünümü önemserken, az kısmı dil ve anlatımı önemsemektedirler. Konuya yaklaşım, ana fikrin ifade edilme şekli ve özgünlüğü, anlatım gücü, kullanılan dilin akıcılığı, konu hakimiyeti, düşüncelerin yazıya dökümü, olaylara bakış açısını geliştirme, uygun anlatım biçimlerini seçme, paragraflar arası anlam bütünlüğü gibi içerikle ilgili niteliklere önem verilmediği anlaşılabilmektedir.

Turkish Studies

Yukarıdaki sonuca göre öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken yazma süreci ve yazılanların içeriğini göz ardı ettiği, aynı zamanda ürün odaklı yaklaşımı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ortak bir değerlendirme ölçütüne göre değerlendirmemektedirler. Dikkat ettikleri temel ölçütte içerikten çok biçimsel nitelikler öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken çalışmalarla bütünleşik ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yapmaktadırlar (Göçer, 2011).

9. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarısı yazılı anlatım çalışmalarına geri dönüt verirken yarısı da vermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken puanlama/derecelendirme yapmamaktadır.

Öğrencilerin yazdıkları yazıların mutlaka değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirecektir. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltilmesi, cümlelerdeki düşünceleri geliştirmesi vb. açılarından geri dönüt verme süreç odaklı yaklaşımın bir parçasıdır. Bu sonuç öğretmenlerin aynı zamanda süreç odaklı yaklaşımını kısmen de olsa yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken tercih ettiklerini gösterir. Göçer (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken çalışmalarla bütünleşik ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yapmaktadırlar.

10. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiş olan ilkökul 1-4 öğretim programında açık biçimde süreç temelli yazma yaklaşımının benimsendiği belirtilse de araştırma kapsamında yapılan çalışmalarda yaklaşımın program tarafından göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2015). Araştırma sonuçları programda çoğunlukla yazmaya hazırlık aşamasına yönelik etkinlikler bulunduğunu, az da olsa öğretmenleri gözden geçirerek yeniden yazmaya ve yayımlamaya yönlendirdiğini göstermektedir. Taslak oluşturma ve Düzenleme yapmaya yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanılmamıştır. Söz konusu programın temelini yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Dolayısıyla sürece değil de ürüne odaklı yazma etkinlikleri programın temel felsefesiyle bir çelişki olarak değerlendirilmiştir. Ortaya konulan bu sonuç Tabak ve Göçer (2013)'in çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırmacılar 6-8. sınıf Türkçe ders programında da süreç temelli yazma konusunda yetersizliklere dikkat çekmektedirler.

.Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlere sürece dayalı yazma modeline yönelik bilgiler kazandırmak için hizmetiçi eğitim verilmelidir.
2. Süreç temelli yazma modeline yönelik düzenlenmiş etkinliklere Türkçe programında daha çok yer verilmelidir.
3. Araştırma Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının da, buldukları bölgeler bazında değerlendirilebilmesi açısından daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilmelidir.
4. Öğretmen adaylarına yazılı anlatım derslerinde bu modele yönelik yeterli kuramsal ve uygulamaya dönük eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayat, Nihat (2014) Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(3) • 1123-1141
- Çakır, Özler (2003). "Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü". *Dil Dergisi*, 122, s. 31-51. Dilidüzgün, 2013;
- Erdoğan, Ö; Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1)
- Flower, L., Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Göçer, A. (2010). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011, 30(2), s. 71-97.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. New York: Rowman and Little field Education.
- Karatay, H. (2011a). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature*
- Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. Pegem Yayıncılık (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s.22-30). Ankara.
- Katırcı, M. (2015). Bireysel Ve Grupla Yazma Uygulamalarının Yazma Kaygısı Ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*. 2(2), 40-55
- Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 154.-160
- Mckensie, L., Tomkins, G.E. (1984). Evaluating students writign: A process approach. *The Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212
- MEB (2015). *Türkçe Dersi 1-8.sınıflar Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- Sever, E., Memiş, A. (2013). Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9)
- Onozawa, Chieko. (2010). "A Study of the Process Writing Approach." *A Suggestion for an Eclectic Writing Approach, (research)*
- Sezer, S. (2005). Öğrencilerin Akademik Başarılarının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubric Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 72-84.

- Seban, D. (2008). A look within individual cases into elementary teachers' beliefs and practices of writing instruction. *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521.
- Simpson, A. (2013). *A process approach to writing*. Retrieved from <http://www.developingteachers.com>
- Simmerman, S.; Harward, S.; Pierce, L.; Peterson, N.; Morrison, T.; Korth, B.; Billen, M.; Shumway, J. (2012). Elementary Teachers' Perceptions of Process Writing. *Literacy research and Instruction*, 51(4) 292-307.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (37)165; 167-178.
- Şahin, A. (2016). “*Yaratıcı yazma*”. İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi (Ed. F. Susar Kırmızı), ss. 273-308, Ankara: Anı Yayıncılık
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 147-169.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Pearson Pub, Columbus, Ohio.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3(2)* s. 274-290.
- Ülper, H.; Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M.; Aklar, S. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 223-234.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Piltten, G. & Aşıkcan, M. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi / The Evaluation of Classroom Teachers' Written Expression Implementations in Terms of Process Based Writing Model”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>, p. 255-276.